

Fischer, Wolfgang

**Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon oder: die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren; aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache**

*Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 1, S. 71-86*



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Wolfgang: Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon oder: die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren; aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 1, S. 71-86 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142500 - DOI: 10.25656/01:14250

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142500>

<https://doi.org/10.25656/01:14250>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 1 – Februar 1983

## I. Essay

HERWIG BLANKERTZ      Geschichte der Pädagogik und Narrativität 1

## II. Thema: Jugenddelinquenz

WOLFGANG HEINZ      Theorie und Erklärung der Jugenddelinquenz 11

GÜNTHER KAISER      Möglichkeiten der Entkriminalisierung nach dem  
Jugendgerichtsgesetz im Vergleich zum Ausland 31

ARTHUR KREUZER      Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität. Umfang,  
Struktur und Entwicklung 49

## III. Thema: Philosophie-Unterricht

WOLFGANG FISCHER      Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon  
oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bil-  
dung ist das Philosophieren, aber das Philosophieren ist  
nicht jedermanns Sache 71

EKKEHARD MARTENS      Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik 87

INGRID STIEGLER      Zur Geschichte der Legitimation von Philosophie-  
unterricht am Gymnasium 101

## IV. Literaturberichte

HANS-JÖRG ALBRECHT      Jugendkriminalität im Spiegel neuerer kriminologischer  
Literatur 117

WOLFGANG SCHEIBE      Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf dem Weg zur  
Wissenschaftlichkeit 139

## V. Besprechungen

- WOLFGANG EINSIEDLER      WALTER TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht 153
- PAUL R. SWEET      WILHELM VON HUMBOLDT: Kleine Schriften, Autobiographisches (Bd. V der Werke in fünf Bänden) 161
- HANS SCHEUERL      WILFRIED HUBER/ALBRECHT KREBS (Hrsg.): Adolf Reichwein 1898 bis 1944 166
- Pädagogische Neuerscheinungen 171

### Otto Friedrich Bollnow 80 Jahre alt

Otto Friedrich Bollnow begeht am 14. 3. 1983 seinen 80. Geburtstag. Gemeinsam mit Fritz Blättner, Josef Dolch, Wilhelm Flitner und Erich Weniger gründete er 1955 die „Zeitschrift für Pädagogik“, an deren Gestaltung er ein Vierteljahrhundert mitwirkte.

Bollnow gehört zu den bedeutenden Vertretern der an Wilhelm Dilthey orientierten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Schüler Herman Nohls, bei dem er sich 1931 habilitierte, und Eduard Sprangers, dessen Nachfolger er 1953 in Tübingen wurde, hat Bollnow die hermeneutische Methodologie weiterentwickelt und präzisiert. In freier, undogmatischer Weise stellte er eine produktive Verbindung der Pädagogik zur Existenzphilosophie her, gab Impulse für eine Anthropologie und Phänomenologie der Erziehung und erschloß problemgeschichtlich die „Pädagogik der Romantik“.

An den Universitäten in Göttingen, Gießen, Mainz und Tübingen lehrte er Pädagogik und Philosophie. Im Jahre 1976 verlieh ihm die Universität Straßburg die Würde eines Ehrendoktors.

Die „Zeitschrift für Pädagogik“ schuldet Otto Friedrich Bollnow Dank für Mitarbeit, fördernde Kritik und Ermutigung. Herausgeber und Verlag grüßen Otto Friedrich Bollnow zu seinem Ehrentag und verbinden ihren Dank mit allen guten Wünschen.

Herwig Blankertz

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

WOLFGANG HEINZ: *Theorie und Erklärung der Jugenddelinquenz*

Kriminalitätstheorien sind Voraussetzung für Beschreibung, Interpretation, Erklärung und Prognose von Jugenddelinquenz. Sie besitzen deshalb für die (Jugend-)Kriminologie zentrale Bedeutung. In dem vorliegenden Beitrag werden die wichtigsten Kriminalitätstheorien aus biologischer, anthropologischer, psychiatrischer, psychoanalytischer, psychologischer, sozial-psychologischer und soziologischer Sicht vorgestellt und kritisch gewürdigt. Hierbei trägt die Darstellung der in den letzten Jahren in der angloamerikanischen Kriminologie erfolgten Verlagerung des Diskussionsschwerpunktes vom labeling approach hin zu neueren kontrolltheoretischen Erklärungsversuchen Rechnung.

GÜNTHER KAISER: *Möglichkeiten der Entkriminalisierung nach dem Jugendgerichtsgesetz im Vergleich zum Ausland*

Die rechtliche Analyse des Jugendgerichtsgesetzes zeigt, daß die geltenden Regelungen vielfältige und individualisierende Wege für Reaktionen im Bereich minderschwerer Kriminalität bieten. Der Einfluß derartiger Regelungen führt mittelbar zur Zurückdrängung der Vollstreckung freiheitsentziehender Sanktionen zugunsten der Ausdehnung ambulanter oder nur freiheitsbeschränkender Maßnahmen. Gleichwohl ist solche Handhabung nicht weniger angemessen. Die gesetzlichen Grenzen sollten allerdings nicht übermäßig ausgedehnt werden. Eine wirksamere Verbesserung kann aber erreicht werden durch Ausweitung der tatsächlich erreichbaren Sozialisationsangebote. Der präventive Nutzen solch qualitativ angereicherter Reaktionen könnte die Anstrengungen beträchtlich unterstützen, um eine vornehmlich punitive Behandlung der Jugendkriminalität zu vermeiden. Ferner verdient hervorgehoben zu werden, daß die Reichweite der Maßnahmen des Jugendkriminalrechts beide Möglichkeiten umschließt, nämlich verhältnismäßig gering eingreifende Maßnahmen unter Vermeidung von Anklage und Verurteilung zu freiheitsentziehenden Sanktionen, z. B. durch Betreuung und Überwachung verbunden mit Arbeitsauflagen. Überdies ist die Anwendung der Schadenswiedergutmachung und die weitere Ausdehnung der Strafaussetzung zur Bewährung zu empfehlen. Hingegen erscheint die Entkriminalisierung durch Anhebung der Strafmündigkeitsgrenze gegenwärtig noch nicht genügend geklärt, um die möglichen Konsequenzen und Alternativen zureichend zu überblicken.

ARTHUR KREUZER: *Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität. Umfang, Struktur und Entwicklung*

Nach einer Begriffserklärung wird eine Übersicht zu Umfang und Struktur von Delinquenz und Kriminalität unterbreitet. Sie stützt sich auf polizeiliche Kriminalstatistiken, Verurteilten- und Strafvollzugsstatistiken sowie Dunkelfeldforschungen aus dem In- und Ausland. Wesen, Grenzen und Fehlerquellen solcher Datenquellen werden aufgezeigt. Sodann werden Wesens- und Strukturmerkmale der Delinquenz junger Menschen herausgearbeitet: motivationale Besonderheiten, erst wachsendes Unrechtsbewußtsein,

Episodenhaftigkeit, Risikobereitschaft, Enthemmung in Gruppen und durch Alkohol, Nachahmung, mindere Tatschwere, leichtere Überführbarkeit. Zuletzt wird der Meinungsstreit zum Anstieg von Jugenddelinquenz beleuchtet. Bei uns und in den meisten vergleichbaren Ländern zeichnet sich ein allmählicher, jedoch nicht dramatischer Anstieg ab.

WOLFGANG FISCHER: *Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei PLATON oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren, aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache*

In dem Beitrag wird versucht, PLATONS Überlegungen zu der von ihm behaupteten Einheit von Philosophie und Bildung in seiner Schrift ‚Politeia‘ zu interpretieren und in Beziehung zur gegenwärtigen Diskussion über den Philosophieunterricht zu bringen. Dabei spielt PLATONS Auffassung eine besondere Rolle, daß die Philosophie nicht jedermanns Sache sei. Die Interpretation kommt zu dem Ergebnis, daß diese These sich auf die systematische Beschäftigung mit Philosophie beschränkt. Sie schließt nicht aus, jeden Menschen in seinem Bildungsgang als Philosophierenden in Anspruch zu nehmen, kann aber als Warnung gelten, Philosophieren (auch nach dem „Weltbegriff“) nicht rhapsodisch und tumultuarisch (KANT) verkommen oder sich in der Verhandlung von Aktuellem und persönlichen Problemen erschöpfen zu lassen.

EKKEHARD MARTENS: *Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik*

Der Verfasser untersucht die Probleme, die beim Lernen und Lehren von Philosophie zu lösen sind, vor allem in der Schule. Vorliegende Ansätze und Antworten werden überprüft und zu eigenen Vorschlägen geführt. Nach Ansicht des Verfassers entstehen philosophische Probleme an verschiedenen Lernorten, in der Schule, in der Universität, in der Gesellschaft und im praktischen Leben. Diesen Zusammenhang erläutert der Verfasser aus der philosophischen Tradition: Von PLATONS Dialogen kann gelernt werden, daß Philosophie von und für Menschen gemacht ist, nicht die Menschen für die Philosophie. Die Unterschiede zwischen Sokratischem Dialog und dem Lernort Schule müssen berücksichtigt bleiben. Gleichwohl kommt der Verfasser zu der These, daß auch in der heutigen Schule Philosophie für Schüler gelehrt werden muß und nicht die Schüler für die Philosophie ihrer Lehrer da sind. Aber wie können wir eine humane Schule in einer inhumanen Gesellschaft praktizieren?

INGRID STIEGLER: *Zur Geschichte der Legitimation von Philosophieunterricht am Gymnasium*

Seit der Oberstufenreform 1972 kann Philosophie als Grund- und Leistungskurs gewählt werden. Dieser institutionell gesicherte Status ist in der Geschichte des Unterrichtsfaches Philosophie ganz neu. Denn bisher hatte die Philosophie nur eine randständige Position in den Lehrplänen, obwohl ihr in der Tradition gymnasialer Bildungstheorien stets eine große Bedeutung eingeräumt worden ist. Die Reformprämissen von 1972, die den Philosophie-Unterricht institutionell sichern, verneinen aber eine bildungstheoretische Sonderstellung. Die Verfasserin zeigt an der Fachgeschichte die Funktionen der Philosophie als „Bildungsfach“ für die Legitimation des grundständigen Schultyps „Gymnasium“ im gegliederten Schulwesen.

# Contents and Abstracts

## Essay

HERWIG BLANKERTZ: The History of Pedagogics and Narrativity . . . . .	1
---	---

## Topic: Juvenile Delinquency

WOLFGANG HEINZ: <i>Theories on and Explanations for Juvenile Delinquency</i> . . . . .	11
--	----

Theories on criminality are prerequisite to describing, interpreting, explaining, and predicting juvenile delinquency. They are therefore the cornerstone of discussions on criminology and juvenile delinquency. This article presents and critically evaluates the most important theories on criminality from biological, anthropological, psychiatric, psychoanalytic, psychological, sociopsychological, and sociological points of view. In the past few years, the emphasis of discussion in Anglo-American criminology has shifted from the labeling approach to more recent attempts at explanation that can be theoretically verified. This is described and taken into account in this article.

GÜNTHER KAISER: <i>Possibilities of Decriminalization According to Juvenile Court Law in Germany as Compared with the Possibilities in other Countries</i> . . . . .	31
--	----

Legal analysis of juvenile court law shows that the statutes offer a manifold and individualistic way of sentencing minors for minor offences. Restraint in sending juvenile delinquents to prison and expansion of the spectrum of "soft" sanctions are indirect results of this range of possible sentences. However, the expansion of "soft" sanctions is not necessarily appropriate. The legal limits should not be unduly extended. A more effective improvement can be achieved by broadening the offers actually available. The preventive benefit of such qualitatively enriched alternatives could considerably support the effort to avoid a punitive approach to juvenile delinquency. It is noteworthy that the range of juvenile penal measures includes both, i.e. less drastic measures abstaining from prosecution, and measures which are real alternatives to prison such as supervision combined with work. Moreover, it is advisable to promote the use of restitution and the suspension of juvenile imprisonment. However, it seems that decriminalization by raising the age limit of criminal responsibility has not yet been sufficiently clarified in regard to consequences and alternatives.

ARTHUR KREUZER: *Juvenile Delinquency and Criminality. Its Extent, Structure, and Development* . . . . . 49

After clarifying various terms, this article presents a survey of the extent and structure of juvenile delinquency and criminality. The survey is based on police arrest rates, court statistics, and the data of correctional institutions as well as on research on unreported crimes on both a national and international level. These sources of information are analysed as to type, limitations, and flaws. Basic characteristics of juvenile delinquency are brought up; special kinds of motivation, a newly growing consciousness for wrong, passing phases, readiness to take risks, loss of inhibitions when in peer groups or under the influence of alcohol, imitation, minor seriousness of delinquent behaviour, ease of conviction. The controversy about the question of rising juvenile delinquency is outlined. Delinquency is slowly but not dramatically rising in the Federal Republic of Germany and most comparable countries.

Topic: Philosophical Instruction

WOLFGANG FISCHER: *On PLATO'S Ideas about Teaching and Learning Philosophy or: Philosophizing is Education Due Everyone, But Philosophizing is not for Everyone* . . . 71

In this article the author tries to interpret PLATO'S ideas about the unity of philosophy and education, which PLATO claimed existed, in his treatise "Politeia", and to put them in relation to the current discussion on philosophy lessons. PLATO'S view that philosophy is not for everyone plays a special role in this. The interpretation comes to the conclusion that this thesis is confined to the systematic study of philosophy. It does not exclude calling on each human being as a philosopher in his course of education, but it might also count as a warning not to let philosophizing (also philosophizing in accordance with the Kantian cosmical conception of philosophy „Weltbegriff“) go rhapsodically and tumultuously to ruin or exhaust itself in treating actualities and personal problems.

EKKEHARDT MARTENS: *Practice and Theory of the Didactics of Philosophy* . . . . . 87

In this article the author tries to find out what problems of learning and teaching philosophy there are to solve, especially at school. The author considers the existing answers and positions and offers some suggestions of his own. In his opinion, philosophical problems arise at various places of learning: at school, at the university, in society, and in everyday life. From PLATO'S dialogues we can learn that philosophy is made by and for concrete persons, rather than persons made by and for philosophy. Of course, we have to take into account the difference between Socratic dialogue and the learning situation at school. But at school, too, philosophy should be made by and for concrete students instead of the students made by and for the philosophy of their teachers. But how can we run a humane school in an inhumane society?

INGRID STIEGLER: <i>On the History of the Legitimation of Philosophical Instruction at Grammar Schools</i> . . . . .	101
--	-----

Philosophy can be chosen in basic and achievement courses ever since the upper secondary stage reform of 1972. This institutionally secured status is a novelty in the history of the subject. Contrary to its marginal status in its history as a subject in the curriculum, however, philosophical instruction was and is credited with immense educational importance in the theories of education for grammar schools, while the 1972 reform denies any exceptional importance. The author examines the history of the subject in order to show functions of the "educational subject" (Bildungsfach), philosophy, for the legitimation of the basic school form "grammar school" in a differentiated educational system.

## Reviews of Literature

HANS-JÖRG ALBRECHT: <i>Juvenile Delinquency in the Mirror of Recent Criminological Literature</i> . . . . .	117
---	-----

WOLFGANG SCHEIBE: <i>Adult Education/Advanced Education on the Road to Attaining Scientific Character</i> . . . . .	139
---	-----

Book Reviews . . . . .	153
------------------------	-----

New Books . . . . .	171
---------------------	-----

## Vorschau

Im nächsten Heft werden Beiträge zur Rezeption der Kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft erscheinen.



## Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren; aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache

1. Im sechsten Buche seiner *Politeia* spricht PLATON eine merk- und denkwürdige Differenz im Blick auf den Bildungsgang des Menschen an, die dann noch einmal in seiner eigenen Auslegung des Höhlengleichnisses des näheren entfaltet und erläutert wird. Gesagt wird, daß die „eigentliche“, dem Menschen angemessenste *Paideia* jene ist, die ihn zu einem Philosophen macht (503 b f.). Gleichsam in einem Atemzuge aber heißt es, daß nur wenige das Zeug wahrscheinlich haben werden, diesen Weg zu gehen und ohne Schaden zu bestehen. Die meisten können nicht vordringen zu dem, worum es dem Philosophieren zu tun ist, und man wird gut beraten sein, ihnen den Zutritt gar nicht erst zu gewähren. Die Gefahr ist ansonsten groß, daß Unbefugte die Philosophie zuschanden machen und sie in einen schlechten Ruf bringen (495 c). Das aber tut weder ihnen gut noch denen, die sie mit ihren *Sophismata* behelligen. Statt das Elend unter den Menschen zu wenden, ihrer Habsucht, ihrem Streit, ihrem Dünkel und Wahnwitz Einhalt gebietend, vermehren sie es, indem sie die wahrhaft Philosophierenden dem Spott und Zorn der Menge preisgeben.

2. Es war und ist befremdlich, wenn nicht gar ärgerlich, was PLATON hier dem SOKRATES in den Mund legt. Einerseits bedeutet es, daß, ohne am Philosophieren teilzuhaben, niemand weder für sich noch im öffentlichen Leben besonnen-vernünftig zu handeln imstande sei. Oder metaphorisch gewendet: insofern (allein) der Philosoph mit dem Göttlichen und Wohlgeordneten sich abgibt, ist es ausschließlich ihm vergönnt, sich selbst, so weit es dem Menschen überhaupt möglich ist, zu bilden und – von allen persönlichen Dingen absehend – das allgemeine Wohl zu fördern. Andererseits wird den meisten bescheinigt, zum Philosophieren gänzlich untauglich und wenn schon nicht untauglich, so doch seinen Anforderungen nicht recht gewachsen zu sein. Gewiß heißt es nirgendwo, ihnen wegen dieses Mangels abzusprechen, tüchtige Bürger – sei es als Erwerbsleute oder sei es als Wächter – werden zu können. Im Gegenteil: PLATON drückt mit ziemlich verblüffendem, emphatisch vorgetragenem Optimismus aus (499 c ff.), daß jeder, der zur Menge der Bürger gehört, durchaus in seiner Beschaffenheit verändert und dem Idealbild des Menschen angenähert werden könne. Gleichwohl ist damit nicht das Verdikt aus der Welt geschafft, daß Bildung und Philosophieren nicht jedermanns Sache sind und daß die Mehrzahl damit fürlieb nehmen muß, zwar zum Besseren – genauer: zu besserem Verhalten, zu bekömmlicheren Sitten – führbar zu sein und darin glücklich zu werden, nicht jedoch im Lernen bis zur *Areté* der *Phronesis*, also des Denkens, der Besinnung (518 e), aufsteigen zu können.

Man fragt sich zum einen, was PLATON wohl bewogen hat, Bildung und Philosophie ineins zu setzen. Das ist mehr noch heute wie damals eine – gelinde gesagt – verwunderliche Auffassung, daß die, die gern als „nichtsnutzige Himmelsgucker“ (489 c) oder als lebensfremde Querfrager bezeichnet werden, sozusagen diejenigen sein sollen, bei denen

allein und allererst die Vernunft zur Vernunft gekommen ist. Wer hingegen lernend es bloß zu brauchbaren Tüchtigkeiten bringt, ist im strengen Sinne kein gebildeter Mensch.

Zum anderen fragt man sich, warum PLATON die im Philosophieren zur Vollendung gelangende Paideia nur einer kleinen Schar von Menschen vorbehalten zu haben scheint. Ist etwa Ideologie am Werke dergestalt, daß es gar nicht die Schwierigkeiten und die Esoterik des Philosophierens sind, die beinahe alle von der Bildung und dem ihr zugeordneten Herrscheramte ausschließen, sondern daß die Arbeits- und Ständeteilung der griechischen Polis sowie deren Erhalt und Perfektionierung „die eigentlichen Triebkräfte“ (F. ENGELS) darstellen, um die große Masse erst zu bezichtigen und dann dazu herzurichten, nicht der unerläßlichen Einsicht, Umsicht und Übersicht fähig zu sein? Oder weniger ideologiekritisch gefragt: ist es die keineswegs utopisch gemeinte (499 d; 502 b), dominierende politische Programmatik, die nach den unerfreulichen Erfahrungen mit der Tyrannis und der Demokratie PLATON nach einer neuen, selbstlosen und unbestechlichen Führungselite Ausschau halten läßt und ihn verleitet, die in seinem Sinne Philosophierenden für die Gebildeten, für die einzig *umfassend* Verständigen auszugeben und alle anderen, die entweder keinen oder unwürdigen Umgang mit der Philosophie haben, schlechthin für unvollkommen, wenn auch potentiell rechtschaffene Bürger zu halten, allerdings das Ganze ihres privaten wie gemeinschaftlichen Lebens betreffend der Lenkung bedürftig?

Aber woher weiß PLATON, daß die Nicht- oder die Unwürdigphilosophierenden, wofür als Beispiele ebenso die Sophisten wie auch ALKIBIADES (493 a; 494 ff.) stehen, der übergroßen Zahl nach nicht vom besorgt-besorgenden Blick auf das Werden und Vergehen oder auf ihren Vorteil „befreit“ werden können und daß vor allem auch in Zukunft nur wenige berufen und auserwählt sein dürften, den Gang der Paideia durchzustehen und an dessen Ende die „wahre Philosophie“ kennenzulernen? Schlägt hier eine uns naiv dünkende anthropologische Begabungsdogmatik durch, die auf unterschiedliche, ungleich verteilte und pädagogisch unkorrigierbare Dispositionen in der menschlichen Seele verweist, wie es zahlreiche Redewendungen PLATONS – etwa die von der echtbürtigen philosophischen Natur (535 c u. ö.) – oder der von ihm erzählte Mythos von den verschiedengewichtigen goldenen, silbernen und eisen-erznen Beimengungen in den Seelen der Menschen (414 d ff.) nahelegen? Oder liegt es vielleicht doch wesentlich an der ungewöhnlichen Sache der Philosophie, und alle Erklärungen, die begabungsdogmatisch klingen, sind eher unreflektierte, gängige Konzessionen oder unbemerkte Ungereimtheiten, wie ja auch unsere modernen, mehr oder weniger häufig ins Spiel gebrachten sozialisationsdogmatischen Einlassungen über die unstrittige Dummheit von Menschen kaum beanspruchen, das allerletzte Wort zu sein? Immerhin heißt es bei PLATON auch, daß der Seele eines *jeden* Menschen die Fähigkeit innewohnt, zu Überlegung und Einsicht zu kommen (518 c). Also wäre keiner „seiner Natur nach“ für das Philosophieren unrettbar verloren, auch die Söhne und Töchter der Könige und Mächtigen nicht. Wenn es nun aber die Sache der Philosophie ist, die sich dennoch als eine schier unüberwindliche Barriere für die meisten herausstellt, wie ist es dann um ihre Lehr- und Lernbarkeit bestellt? Oder m. a. W.: was besagt es pädagogisch, daß die „eigentliche Bildung“ eines jeden Menschen das Philosophieren ist, dessen Eigenart jedoch sich gegen das übliche Lehren und Lernen zu sperren scheint und das es insonderheit geradezu davor zu bewahren gilt, auf den sophistischen Hund gebracht oder bloß ein geistloses Nach- und Widersprechen fördernd oder auch

letzte Richtigkeitsüberzeugungen *vermittelnd* herabgewirtschaftet zu werden; denn kein Lehrer – so der Schluß des Höhlengleichnisses, wie ich es interpretiere – wird sich vermessen dürfen, auch das Anhypótheton (511b) beziehungsweise die Idee des Guten noch in diskursiver Mitteilung plausibel zu machen? Man mag davon zwar wie von einem höchsten Lehrstück (505a) sprechen. Aber diese Bezeichnung ist schief und äußerlich. Eher ist die Philosophie einem Schlußstein vergleichbar, der oberhalb der tatsächlich zu lehrenden Lehrfächer liegt (534e).

3. Der folgende Versuch beschränkt sich darauf, die Problematik fast ausschließlich an PLATONS Politeia rückzukoppeln, allerdings mit der zweifelhaften Tendenz, das dort Niedergelegte nicht völlig von dem „sokratischen Standpunkt“ (P. NATORP) der Frühdialoge zu isolieren. Für die Beschränkung dürfte sprechen, daß „in fast jedem Dialog“ PLATON „neu ansetzt“ und daß alle Werke zusammengekommen keine einheitliche Lehre bieten, sondern trotz einer gewissen Kontinuität in den „Grundkonzeptionen“ „einem fortwährenden Wandel“ unterliegen (K. BORMANN), der selbst noch in einigen Einzelschriften in (scheinbaren oder wirklichen) Widersprüchen und Uneindeutigkeiten zum Ausdruck gelangt. Das trifft, wie bereits angeschnitten, auch auf den „Staat“ zu, und *ein* Ansatz, um zu einer konsistenten Interpretation zu kommen, ist die Rückbindung an den „sokratischen Standpunkt“. Wenn es diesem u. a. eigentümlich ist, die Frage, die Aporie, das Wissen des Nichtwissens in der philosophischen Unterredung vorrangig sein zu lassen, dann ist etwa der Satz in PLATONS eigener Deutung des Höhlengleichnisses, daß Gott es wissen möge, ob seine Ahnung hinsichtlich einer sich zuletzt zeigenden Idee des Agathon die Wahrheit treffe (517b i. V. m. 506e u. 533a), kein Widerspruch zu dem Epistemepostulat beziehungsweise dem eingeforderten Wissenschaftscharakter der Philosophie. Vielmehr meint die wissenschaftliche Stufe, auf die das Philosophieren zu heben ist, die genaue Aufgabenbestimmung, das sokratische Suchen nach dem Begriff des unbegriffen je im Schwange Befindlichen systematisch und auf ein einigendes, alles durchwaltendes Prinzip gerichtet zu betreiben.

Natürlich kann man die in der Politeia massiv sich zu Worte meldende Ideenlehre als Konkretion der „wahren Philosophie“ auch mit zumindest gleich guten Gründen mehr von einer mittleren Gruppe der Dialoge her lesen und wird dann den doktrinären positiv-metaphysischen Gehalt kräftiger betonen als eine spezifisch philosophische *Problem*dimension. Ich halte eine darauf bezogene Kontroverse für gegenwärtig unentscheidbar und überdies für nebensächlich, wenn die zu verhandelnde Thematik keine ausschließlich historische ist. Auf die Gefahr hin, mir die Blöße zu geben, mit PLATON nicht aufs Abgewogenste und Sorgfältigste umzugehen, begründe ich meine Präferenz für eine eher im Negativen, d. h. in der Infragestellung und Bestreitung von Geltungs- und Rationalitätsansprüchen, wie sie im Alltag der „Höhle“ und in den Wissenschaften vorliegen, sich bewegende philosophisch-„dialektische“ und darin Bildung erschließende Auseinandersetzung damit, daß nur diese Auslegung es ermöglicht, eine sinnvolle, anregende, vielleicht sogar aufregende Verbindung zwischen der modernen streitigen Einschätzung des Verhältnisses von philosophischer Unterweisung und ‚Bildung‘ und PLATONS entsprechendem Identitätstheorem samt der Überzeugung, nur wenige schafften das Philosophieren, herzustellen. Es dürfte ja kaum noch jemanden geben, der in PLATONS Ideenlehre die Lösung von philosophischen Problemen oder auch bloß die zu bewahrende Gestalt von Philosophie erblickt. Gleichfalls aber dürfte niemand seinen Fragen und „vernünftigen

Auseinandersetzung“ (539d), ohne damit gleich hinsichtlich der Inhalte so etwas wie „zeitlos“ zu assoziieren, den Charakter philosophischer Aktivität absprechen, was immer man auch davon halten mag. Hierauf also wären unsere Erörterungen zu konzentrieren,

- ob die Bildung des Menschen das Philosophieren sei,
- daß und warum dieses Philosophieren nicht jedermanns Sache sein könne
- und was gegebenenfalls diese Erkenntnis oder Feststellung pädagogisch bedeute,

wenn davon ausgegangen wird, PLATONS befremdliche Aussagen gehörten nicht in die Mottenkiste einer toten Geschichte und die heutigen Meinungen seien als die späteren nicht schon grundsätzlich die besseren. Nicht Gegenwarts- oder Tatortflucht heißt mithin die Devise, sondern die aktuelle Reklamation oder Verachtung der Philosophie für ‚Bildung‘ läßt hoffen, bei PLATON – auf den systematisch relevanten Punkt gebracht – vor Schnelligkeit und Modernitätsbefangenheit bewahrt zu werden.

Für diese Akzentfestlegung ist der Preis nicht nur ein In-den-Hintergrund-Treten der Ideenlehre als solcher; auch z. B. die besondere Verfassungstheorie der Politeia mit den drei Ständen und die ihr korrespondierende Spekulation über die drei Teile der Seele büßen eine die Interpretation beherrschende oder maßgeblich beeinflussende Rolle ein. Oder zugespitzt am Fall formuliert: so wenig nach meinem Dafürhalten es die Ideenlehre mit ihrer nicht nur lebensweltlich absurd anmutenden Verflüchtigung des Wahrnehmbaren zu „in Wirklichkeit“ nichtseiendem Zeug (515d) ist, die gleichsam verantwortlich zeichnet für den höchst raren Eintritt von Bildung unter den Menschen, so wenig ist es das politisch-ökonomische Erfordernis, den dritten, produktiven Stand sowohl groß wie auch einfältig und nicht bloß rechtlos zu halten. Es sei unbestritten, daß man PLATONS „elitäre“ Pädagogik mit historischer Nachsichtigkeit (etwa in Anknüpfung an MARX) oder unnach-sichtig (wie POPPER) auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und deren politische Veränderung zurückführen kann, und diese Sichtweise ist – als unbedingt zutreffende eingebracht – ebenso unwiderleglich wie auch unbeweisbar, so wie sicherlich nicht in Abrede gestellt werden wird, daß PLATONS Ständemodell überhaupt auf seine Konzeption von Paideia abgefärbt hat. Aber gegen die These, Klasseninteressen wären der wahre, ausschlaggebende Grund dafür, das zur Herrschaft qualifizierende Philosophieren mit Bildung gleichzusetzen und für eine Minderheit von durch Erwerbstätigkeit nicht Aufgeriebenen (495e) zu reservieren, also Bildung als Ideologie zu installieren, spricht m. E. mit einigem Gewicht, daß PLATON „eine gewisse Mobilität zwischen den Ständen einkalkuliert hat“ (GIGON). Überdies ist nicht zu übersehen, daß die Bauern und Handwerker von den Regenten nicht ausgebeutet werden und vergleichsweise ein behagliches Leben führen, während die Privilegien der Gebildeten „teuer bezahlt werden müssen“. „So einfach, wie es sich die modernen Jakobiner vorzustellen lieben, liegen die Dinge ganz augenscheinlich nicht“ (GIGON). Kurz- und zusammenfassend: Es scheint mir zulässig, durchaus gut zu begründen und vor allem ergiebiger zu sein, PLATONS „Idee der Paideia“ interpretatorisch nicht seiner Ideenlehre zu- oder einer politisch-ökonomischen Erklärung seines anvisierten gerechten Staatsaufbaus unterzuordnen. Im letzteren Fall kommt ansonsten ein texthermeneutisch so unhaltbarer Gedanke wie der heraus, PLATONS Erziehungsprogramm sei „durchgängig darauf gerichtet“, eine „möglichst allseitige Entwicklung ... des Individuums“ zu verhindern, um die als notwendig angesehene „Ständeordnung zu erhalten“ (H. SEIDEL). Ich aber lese, daß „aus Gold ein silberner Nachkomme oder aus Silber ein goldener hervorgehen könne und so wechselweise aus allen Metallen“ (415b)

und daß sich erst im Zuge einer wohl anfänglich allen gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung herausstellt, wer nicht zum Philosophieren und Regieren geeignet ist. Auch ist am nicht gerade zimperlichen und vielleicht auch nicht ganz ernst zu nehmenden Schluß des siebenten Buches davon die Rede, die Kinder aller auf die Wiesen und Äcker hinausgeschickten Bürger aufzunehmen und der einen (grundlegenden, allgemeinen) Erziehung zuzuführen (541 a).

4. Die Frage lautet: Was sind PLATONS Gründe, im Philosophierenden den gebildeten Menschen zu erblicken und einen Bildungsgang, der ohne Philosophie auskommt beziehungsweise nicht ins Philosophieren einmündet, bestenfalls als ein Propädeutikum (536 d) oder Proömium (531 d) zu qualifizieren? Demnach wäre ja jeder philosophieabstinente, wenn auch noch so gelehrte Wissenschaftler oder jeder Heerführer oder – die Differenz zwischen den höheren Ständen und den Techniten einmal beiseite gelassen – jeder Künstler oder Schuhmacher, wie ordentlich sie ihr Geschäft auch verstehen und wie „gut und edel“ (401 e), wie klug, tapfer, großmütig und beherrscht (402 c) sie im übrigen Leben sonst auch (geworden) sein mögen und können, unter keinen Umständen *gebildet* – und das ist nicht nur eine andere Bezeichnung für Heimischsein in der Super„wissenschaft“ Philosophie, sondern bedeutet „eine Metamorphose des Daseins“ (FINK). Ohne Anteilnahme an der Philosophie bleibt jede durchaus wohlgeordnete Seele „einem gleichsam nächtlichen Tag“ (521 c) verhaftet und erreicht, wenn es hochkommt, eine in den reinen, nichtempirischen Disziplinen in Anspruch genommene *Diánoia*, d. h. Verständigkeit für das Bedingende, unter dem immer schon alle Lebenspraxis steht, insofern sie dem, was der Fall ist, naiv Maß und Sinn zuspricht, z. B. das Kommen und Gehen von Erscheinungen zählt und berechnet (516 c) und sich nicht mit der Kontingenz des Vorkommenden begnügt. Aber mit der eigentlich dem Menschen angemessenen Bildung hat auch das nichts zu tun, so nahegerückt im Liniengleichnis (509 d ff.) auch der dritte und vierte Abschnitt sind und so sehr PLATON selber „vermutet“ (523 a) und den Eindruck erweckt, daß die Gegenstände *der* Wissenschaften, die von der Erfahrung völlig abstrahieren, „ihrer Natur nach“ zur „Einsicht führen“, wenigstens unerläßliche Vorstufen für das Philosophieren sind. Das ist eine im ganzen uns wenig befriedigende Überlegung und nicht einmal historisch stark beeindruckend, da PLATON kaum vergessen haben dürfte, daß sein Wortführer SOKRATES kein Mathematiker war. Vielleicht – und dazu später mehr – liegt die wesentliche Bedeutung der abverlangten jahrelangen Studien in den von ihm sogenannten läuternden und neu belebenden Disziplinen (527 d) pädagogisch auch ganz woanders. Jedenfalls mit Bildung fallen sie nicht zusammen; denn wie beschlagen man auch immer in ihnen ist, ein „Dialektiker“ ist man darum noch lange nicht (531 d).

Damit spitzt sich die Problematik auf irgendetwas Spezielles zu, das für die philosophische Tätigkeit typisch und einzigartig ist. Dieses Spezielle kann nichts sein, was mit den rein konstruierenden Wissenschaften und mit den erfahrungs- sowie anwendungsbezogenen Fächern oder Technai – etwa der Heilkunde und -kunst – konkurriert (vgl. 533 b). Der Philosoph weiß es nicht besser, daß die Größe der Diagonale im Quadrat das Produkt aus der Seitenlänge und der Wurzel aus 2 ist, und er hat auch keinen Königsweg, der zu geometrischen Erkenntnissen führt. Desgleichen weiß er qua Philosoph nicht, welche Tonarten welche Wirkungen beim jungen Menschen haben, und er wird sich gegebenenfalls zuständigkeitshalber an den Experten, zu PLATONS Zeiten etwa an DAMON (400 c), wenden oder sich auf seine und seiner Mitmenschen Erfahrungen verlassen. D. h.: die

Philosophie ersetzt und überbietet nicht, was Sache der Einzelwissenschaften und der Erfahrung ist, und sie schlichtet auch nicht kraft höherer Eingebung oder tieferen Einblicks den Streit der Fachleute und Laien dadurch, daß sie mit absolut wahren Sätzen aufwartet.

Was aber verbleibt ihr dann als Aufgabe, um sich nicht dem Vorwurf auszusetzen, zugleich Schmarotzer der „banausischen Technai“ (522b) und deren naseweiser Diffamierer zu sein, wenn sie sicherlich sich der Gerätschaften der Handwerker oder im Krankheitsfall eines Philosophen sich der diagnostisch-therapeutischen Auskünfte und Maßnahmen der Ärzte bedient, gleichwohl aber den offensichtlichen Unsinn behauptet, die just benutzten Trinkgefäße seien nicht wirklich oder relativ unwirklich und das medizinische Wissen über Ursache und erfolgreiche Behandlung des Glaukom sei gar keines, sondern sei *Doxa*? *A prima vista* könnte man der Politeia entnehmen, der besondere, rechtens der Philosophie zustehende Gegenstand seien die Forschungs- und Handlungsfelder von Politik und Pädagogik. Jedoch scheint mir, eine solche Zuweisung oder Okkupation von Bereichen erschöpft sich kurzsichtig im Historisch-Äußerlichen; oder anders gesagt: Politik und Pädagogik avancieren vorübergehend zu Vorzugsthemen der Philosophie PLATONS, weil sie in Gestalt der Rhetorik und Sophistik ihm ein einziges praktisches Verhängnis und eine einzige Vernunftanmaßung dünkten. In modernerer Diktion könnte man es auch so formulieren: Die Sätze der tonangebenden Rhetoren und Sophisten suggerierten Fortschritt und Vernunft, ohne daß sie ihrer Fragwürdigkeit, Blendwerkhaftigkeit und – im Blick auf die Folgen – ihrer Ambivalenz eingedenk waren. Thematisch greift PLATON auf, was geschichtlich als wahre Überzeugung, als „selbstverständlich richtig“ vorhanden und ihm als durchaus nicht gelöst, sondern in feierlichen Worten Lösungen bloß vorgaukelnd deutlich geworden war. Nicht läßt sich daraus „ableiten“, daß Politik und Pädagogik der spezifische Gegenstand des Philosophierens seien, vielmehr eher dieses, daß Philosophieren dort auf den Plan tritt, wo Rationalität beansprucht wird oder Selbstverständlichkeiten den Platz behaupten und wo die „Lösungskapazität“ (R. BUBNER) von Wissenschaften und Alltagsverstand sich als beschränkt zeigt.

5. Das bei PLATON zunächst in die Augen springende Schlüsselwort für ein Spezifikum der Philosophie heißt „*dialégesthai*“, also sich unterreden, und schon in der Apologie als einem früher anzusetzenden Dialog kommt ihm viermal eine exponierte Bedeutung zu (19d, 33b, 39e, 41c; nicht 37a). An seiner zweiten Verwendungsstelle steht es im Kontext der etwas feierlich vorgetragenen sokratischen Selbstcharakterisierung, überhaupt nie und nimmer als Lehrer aufgetreten zu sein und keinem Menschen je Wissen in Aussicht gestellt zu haben. Mag diese Einlassung des Angeklagten nun historisch zuverlässig sein oder ein literarisches Manöver PLATONS, um im Adeptenstreit gegen ANTISTHENES, der nichtöffentlich planmäßige Belehrung von Jüngern betrieb, als der echte Sokratesnachfolger zu imponieren, – ‚Dialektik‘ steht für die Eigenart der philosophischen Gesprächsführung oder Aktivität, die offensichtlich negativ gut zu bestimmen ist als etwas anderes als Lehren oder – mit KIERKEGAARD – höchstens als „indirekte Mitteilung“, damit nicht „durch positive Sicherungen“ in beigebrachten Gewißheiten „das Subjekt gerade an der Nase herumgeführt“ wird. Sozusagen als die „Methode“ der Philosophie, wenn auch seit dem Euthydemos (290c) gleichzeitig synonym für jene separate „Wissenschaft“ gebraucht, die kurz vorher (288e) als Philosophie angesprochen wurde, begegnet sie noch

immer in der Politeia: das „*dialégesthai*“ bringt allererst den Nomos, die Weise in der Musik, nach dem Vorspiel zustande (532a); es ist mit einer Reise oder Wanderung zu vergleichen (532b), für die es ein Telos gibt (532e), aber keine Alternative (533a). Das sind lauter schöne Bilder, nur arg in Andeutungen verharrend, und wenn man zusätzlich erfährt (539b f.), daß die dialektisch-vernünftige Auseinandersetzung aus sich heraus nicht verhindert, in eine Art hündische Rauflust mit und um Worte auszuarten und einer skeptizistisch-neutralen Gemütsverfassung den Boden bereiten zu können, dann befriedigt es nicht allzu sehr, die Sache der Philosophie und der Paideia als ‚Dialektik‘ offeriert zu bekommen. Man möchte zumindest erfahren, worin sie sich – vom „sokratischen Standpunkt“ her auseinandergelegt in Fragen, Untersuchen und Widerlegen – unterscheidet von den kaum unähnlichen Beschäftigungen in den übrigen thematisch gewordenen Handlungs- und Forschungsbereichen. Daß es nicht irgendein Junktim mit besonderen, prinzipiell ausgezeichneten „Gegenständen“ (wie Politik oder Pädagogik) ist, ist soeben erläutert worden. Also muß gleichsam die *Fragerichtung* eine andere sein. Oder konkretisiert: die Fragen der empirischen Musikwissenschaftler mögen auf das Messen kleinster Intervalle oder Tonverdichtungen gerichtet sein (531a), und die pythagoreischen Harmonieforscher suchen die (reine) Zahlenordnung in der Zusammenstimmung von Tönen (531c). Damit hat der Philosophierende nichts gemeinsam. Sein Fragen, Untersuchen und Widerlegen richtet sich nicht geradewegs auf Sachverhalte oder auf mathematische Verhältnisse. Er hat den „obliquen“ Blick.

Bei PLATON heißt es kurz vorher, daß der Dialektiker nicht die Tatsachen beispielsweise des gestirnten Himmels über sich, aber auch nicht „eine reine mathematische Mechanik idealer Himmelskörper“ (GIGON) erforscht, in welcher immerhin – logisch gesehen – der pure Zufalls- oder Veränderlichkeitszug aller bloß raumzeitlichen Erscheinungen zugunsten von (gesetzmäßiger) „Wahrheit“ (530b) übertroffen wird. Nicht, daß er bezüglich der wahrnehmbaren Dinge oder astronomischen Gesetze es besser wüßte! Aber je und je sind in der Empirie und in den mathematischen Disziplinen Hypothesen im Spiele, die Meinungen und Kenntnisse konstituieren, diese in logischer Konsequenz ableitend, jene auf Überzeugungen beruhend. Über dieses Voraussetzungshafte geben sich die Menschen gewöhnlich nicht weiter Rechenschaft; es fungiert, *als ob* es der eine feste Ursprung, das absolut gewisse Fundament wäre. PLATON ein bißchen schönend und in die Gegenwart versetzt, könnte man es vielleicht so allgemeinverständlich exemplifizieren und auf den springenden Punkt bringen: Die moderne Medizin versteht unter Heilen die Wiederherstellung (oder Erhaltung) der Funktionstüchtigkeit des Organismus und seiner Organe, und forschend sucht sie nach Maßgabe bewährter Verfahrensmuster etwa nach den Ursachen für den mit Erblindung endenden Anstieg des Augeninnendrucks und nach medikamentösen und apparativen Mitteln, ihn zu senken. Ich vermute, wir alle finden das verdienstvoll und alles andere als ein Schattenboxen, dem es gänzlich an der Kenntnis von dem, was Gesundheit und Kranksein bedeuten, ermangelt. Wenn aber die gleiche Medizin einen an Krebs voraussichtlich unheilbar Erkrankten partout nicht das Sterben erleichtert, sondern durch Bestrahlungen, immer erneute Operationen, Verabreichung von schmerzlindernden Opiaten, Betreuung auf Intensivstationen bloß am zu Ende gehenden Leben erhält, dann bricht die Frage nach der Rechtmäßigkeit oder nach den Grenzen und eventuellen Vernunftmängeln der obwaltenden begrifflichen Voraussetzungen auf. Was in der Fachwissenschaft und in der Alltagspraxis kein Problem war oder ist und auch nicht

notwendigerweise dort einer beständigen Befragung und Untersuchung bedarf, ohne daß deswegen Alltag und Wissenschaften schlechthin Irrtum oder Verirrung wären, das läßt sich der Philosophierende „zu Anlässen des Nachdenkens“ (531c) werden. „Allein durch vernünftige Rede“ (532a), d.h., ohne daß die Aisthesis irgendeinen Rechtsgrund herzugeben vermag, „versucht“ er, das hypothetisch Fungierende „aufzuheben“ und in seinem Geltungsanspruch zu prüfen. Insofern gibt er sich ab mit dem Wohlgeordneten, dem allen Voraussetzungen noch Zugrundeliegenden und allen Regelmäßigkeiten, Zufälligkeiten und Wandelbarkeiten in der Welt gleichsam von außen her Sinngebenden. PLATON nennt das „Idee“, die wissend einzusehen das *Streben* der Philosophie sei (Phaidros 278d), worin in einem die Psyche zu der ihr eigentlich zukommenden Areté sowohl der Phronesis als auch einer ihr entsprechenden, vernünftig-besonnenen Praxis (517c) „aufsteigt“. Und Idee war sicherlich so lange nicht mehr und nichts anderes als „die Methode der radikalen Begründung ... im autos ho logos“ (NATORP) und nicht im *tis logos*, also nicht in einem letzten logischen Prinzip, sondern im „Prinzip des Logischen“ selbst (vgl. 511b), wie die Doktrin des PARMENIDES PLATON nicht wesentlich beeinflusst hatte. Aber das mag und kann angesichts unserer Ausgangsfrage auf sich beruhen bleiben, nicht jedoch die mehrfachen, noch im redseligen Siebenten Brief – falls echt – (341c f.) wiederkehrenden Hinweise PLATONS, daß das, was es mit der Idee auf sich habe, ihm zu sagen, gar zu schreiben größte, vielleicht unüberwindliche Schwierigkeiten bereitet. Will er zunächst noch (506d) die Frage nach dem Guten, dem Wahren beiseite lassen, so bekennt er später (533a), daß seine Erläuterungen über das Wahre, wie es ihm sich zeigt, nicht als sicher behauptet werden können. Ahnungen und Vermutungen (517b; 523a) drückt er aus, keinesfalls preisgebende; aber Gott mag wissen, ob sie richtig sind. SOKRATES' Wissen des Nichtwissens bleibt dem platonischen Philosophieren eigen, durchaus nicht resignativ und als Alibi, um die Hände in den Schoß zu legen, aber vielleicht dem Ausdruck verleihend, „daß der Mensch eine ausreichende Antwort auf die Frage gar nicht zu finden vermöge“ (GIGON), was der Logos selbst sei.

Es bedarf abschließend wohl keiner zusätzlichen Darlegungen darüber, daß ein dergestalt verstandenes Philosophieren identisch ist mit der Erfüllung des Bildungsganges eines jeden Mannes und einer jeden Frau (540c), „so viele von ihnen dazu ihrer Natur nach als geeignet befunden werden“. Erinnert soll aber noch einmal daran werden, daß die nicht am Philosophieren Teilhabenden dank der vor allem in Gewöhnungen und Übungen zu verwirklichenden musischen Erziehung „gute und edle“ sowie bürgerlich tüchtige und dank höherer wissenschaftlicher Studien äußerst sachverständige und auf ihrem Gebiet gelehrte Menschen geworden sein mögen, denen Achtung nicht zu versagen ist.

6. Bildung und Philosophieren fallen zusammen, wenn immer Philosophieren heißt, „transzendental“ – in welcher Schattierung auch – zu fragen und wenn darüber hinaus Bedingungen erfüllt werden, um deretwillen der Gang der Paideia bei PLATON eine besondere Gestalt annimmt. Denn natürlich hat PLATON das zu philosophischen Auseinandersetzungen gewiß hochqualifizierte „Genie des Leichtsinns“, wie HEGEL ALKIBIADES nennt, lebhaft vor Augen, ohne ihn darum doch schon für einen Gebildeten zu halten. Also ist zwar ohne die entbundene „Kraft des *dialégesthai*“ (533c) an Bildung überhaupt nicht zu denken; aber ob das prinzipiell Coinzidierende im Fall auch sich ereignet, hängt pädagogisch von weiterem ab, ohne daß ein Gelingen je garantiert werden kann.



Ehe dieser Problematik nachgegangen werden soll, scheint mir jene andere unabweisbar zu sein, was es macht, daß die meisten Menschen vielleicht dazu erzogen werden können, „kunstgemäß“ (Charm. 173 b) als Stratege, Arzt oder Schuhmacher ihre Verrichtungen zu vollbringen und sittegemäß oder – mit KANT – „pflichtmäßig“ ihr Leben zu führen, nicht aber „aus Pflicht“ beziehungsweise *aus* gegebenenfalls rückhaltloser vernünftiger Einsicht. Was veranlaßt PLATON zu der Unterstellung, daß das Philosophieren nicht jedermanns Sache sei, daß das Schicksal der großen Masse des Volkes dem zuwiderläuft, „daß (doch) der Seele eines jeden die Fähigkeit und das Organ innewohnen, um zu begreifen, Einsicht zu nehmen“ und „das Gute“ zu bedenken (518c)?

Krallt man sich nicht in einem ersten Zugriff sogleich an Stellen wie jenen fest, daß es augenscheinlich von Geburt an einigen in die Wiege gelegt ist, kraft ordentlicher Abstammung Philosophierende werden zu können, während andere sozusagen als illegitim Gezeugte es höchstens zu feilen Philosophastereien bringen, wegflippend in die Eitelkeit eines quasiphilosophischen Benehmens (vgl. 535c), oder daß ein Teil der Menschen ihrer psychischen Veranlagung nach philosophisch unbedarft, ein anderer auf Verwüstung hin vorprogrammiert ist (490 d f.), dann ergibt sich ein anderes Bild, pädagogisch nicht unbedingt tröstlicher, aber – zum einen – eine gewisse Widersprüchlichkeit bei PLATON glättend und – zum anderen – PLATON in die heute fälligen Überlegungen zur philosophischen Bildsamkeit des Menschen einbeziehend, falls man nicht irgendeiner faszinierenden Einheitserklärungstheorie auf den Leim gegangen ist und sowieso alles schon weiß. Auszugehen ist davon, daß im Höhlengleichnis der in seiner Alltäglichkeit besorgend-berechnend, mehr oder weniger ehrgeizig und zufrieden Dahinlebende als je einzelner aufgefordert und nicht ohne Gewalt dazu angehalten wird, sich in ein geistiges Wagnis dergestalt einzulassen, daß er ausdrücklich in den Blick nimmt, was ihm bislang verborgen war. Aber es scheitern die meisten: Bei erstbestener Gelegenheit versuchen sie zu fliehen und wieder zurückzukehren in die „Welt“, wovon sie „ein Teil“, nicht jedoch als ein „philosophisches Ich“ deren „Grenze“, deren „metaphysisches Subjekt“ (WITTGENSTEIN) waren. So jedenfalls wird man es auch deuten dürfen. Viele der Heimkehrer werden wieder ihren gewohnten Beschäftigungen nachgehen, auch Rechtshändler haben, weiter Karriere machen wollen oder auch nicht. Andere der Heimkehrer, die etwas länger bei der Stange geblieben sind, kommen zurück mit einer bloß mit dem scharfen Blick ausgestatteten „kleinen Seele“, die man klug, aber böse nennt (519a). Man kann es selbstverständlich bei dieser Feststellung belassen, und sie wäre nach meinem Dafürhalten immer noch besser als die gar nichts erklärende pauschale Wendung, ihnen hätte es an der entsprechenden Disposition gefehlt. Hier führt man ein X auf ein U zurück und enthebt sich letztlich der Mühe, gewissenhaft nach gescheiten, prüf- und möglicherweise korrigierbaren Ursachen und Gründen zu suchen, ganz davon zu schweigen, daß, wer nicht disponiert (und neuerdings zusätzlich motiviert) ist, auch nicht ethisch ernstgenommen zu werden braucht in seinen Entscheidungen oder in seiner Lebensform.

PLATON läßt mehrfach anklingen, daß es an sehr verschiedenen Bedingungen, die nicht auf einen noch sinnvollen Generalnenner gebracht werden müssen, liegen kann, um die Erfahrung eines philosophischen Abstinenzlertums oder eines sich selbst und andere gefährdenden philosophischen Wild- oder Kümmerwuchses plausibel zu machen. Ich zähle ein paar davon auf. Wer etwa durch ihm – vielleicht von früher Jugend an – abverlangte gewerbliche oder handwerkliche Arbeit gerade so wie am Körper geschädigt

so auch an der Seele zerbogen und infolge solch' niedriger Tätigkeiten aufgerieben ist, der wird schwerlich den völlig andersgearteten Anforderungen des Philosophierens gewachsen sein (495 d). Daneben gibt es jene, die sozusagen zwischen der Tür ihrer privaten und der Angel von öffentlichen Beschäftigungen glauben, nebenher noch Philosophie aus Chic oder aus ernsthaften Beweggründen machen zu können: alsbald wird ihr Eifer erlöschen, wenn sie den Schwierigkeiten begegnen, welche die systematische Anstrengung des Begriffs bereithält (498 a). Eine dritte Gruppe weist zwar einen wachen, scharfsinnigen Geist und ein glänzendes Gedächtnis auf, lernt gerne und leicht, aber leider macht ihr eine gewisse Lebhaftigkeit des Charakters einen Strich durch die Rechnung und treibt sie dorthin, wo schnelles Glück winkt. Ihr Pendant sind jene, die beständig und verlässlich sind, beinahe unerschütterlich in den Fährnissen des Lebens und starken Willens; geistig jedoch sind sie „voll Schlaf und Gähnen“ (503 c f.). Auch seien die noch erwähnt, denen schuldhaft oder unschuldig gleichsam nicht die gehörige Nahrung (495 a) oder Hilfe im Umgang und in der Erziehung zuteil wird. Immerhin kann durch Schmeicheleien wie durch falschen Zwang, durch Verwöhnungen wie durch überfordernde Verfrühungen alles verdorben werden. Bisweilen aber mag es auch passieren – und jetzt erlaube ich mir, den der Politeia zeitlich recht nahestehenden Dialog Theätet ausnahmsweise heranzuziehen –, daß, wie SOKRATES bekundet, er manchmal nicht derjenige war, dessen Umgang einem jungen Menschen zum Vorteil gereichte und daß etwa sein Freund PRODIKOS zuwege brachte, was ihm nicht gelingen sollte (Theait. 151 b).

Ich breche die Aufzählung ab und verzichte auch darauf, die Erklärungen des näheren zu untersuchen oder PLATON anzukreiden, daß er auf solche schwierigen Fälle nicht eingegangen ist, da ein Mensch jahrelang sich der Philosophie verschrieben und sich in dem, was man philosophische Einstellung nennen kann, bewährt hat, ihr plötzlich und radikal den Rücken kehrt und wie beispielsweise WITTGENSTEIN 1919 Dorfschulmeister oder 1939 Schrankenwärter werden möchte. Es mag sein, daß PLATON sich nicht vorstellen konnte, daß die philosophische Tätigkeit aus sich selbst heraus den Entschluß nahelegt, statt fortgesetzt Mängel und Grenzen der Vernunft oder Sprache aufzudecken oder gewissen Verhexungen unseres Verstandes den Kampf anzusagen ein Leben zu führen, das an irgendeiner unauffälligen Stelle ganz einfach praktiziert, wie es menschlich zugehen sollte. Das ist nicht das Problem. Folgt man meinem Interpretationsansatz, dann deuten PLATONS Erklärungen – wenn auch nicht einhellig – darauf hin, daß man gewisse Fragen nicht überzieht. Daß erfahrungsgemäß eine Aversion gegen das Philosophieren verbreitet ist und daß viele große Beschwerden haben, zu philosophischem Weiterdenken vorzudringen und es nicht in billigen Polemiken und einem erstbesten Behaupten und Abtauschen von Gemeinplätzen zu verderben, das kann mit mancherlei zusammenhängen. Einiges davon ist augenscheinlich unabänderlich, anderes kann zu beeinflussen versucht werden. Nichts aber bringt es ein, hinter diese Zusammenhänge auf der Suche nach einer Supererklärung zurückzugehen. PLATON ist der Tendenz nach, was sein Urteilen über Menschen anbelangt, durch und durch „Realist“, und das heißt hier: er registriert, daß es so und so ist und daß man in „empirischer“ Fragestellung Gründe angeben kann, warum nur wenige dem *Postulat* tatsächlich genügen, zu der Areté ihrer Psyche und somit zur Bildung zu gelangen. Ob es in einer anderen, die beschränkte Vernunft der „Empirie“ überbietenden Fragestellung auch so sich verhält und gegebenenfalls warum, das weiß nur der Gott (vgl. Theait. 150 d) und entzieht sich beweisfähiger

Mitteilung. Aber genau darum ist *jedermann* die Chance zu eröffnen, als je Einzelner (492c) pädagogisch in Anspruch genommen zu werden, nicht auf einen vorbestimmten Stand oder bestimmte brauchbare Tüchtigkeiten oder wünschenswerte Lernziele beziehungsweise Qualifikationen hin, sondern um ins Denken einbezogen zu werden.

Aber wieso prognostiziert PLATON dann, daß auch künftighin nur wenige sich umlenken, zur Philosophie ziehen (494e) und sie nicht im Stiche lassen werden (495c)? Kaum betrifft diese Bemerkung doch bloß die Gründerjahre seines gerechten Staates: Da leuchtet es freilich ein, daß die vorhandenen wenigen Philosophierenden alle Hände voll zu tun haben, erst einmal um eine höchst bescheidene Vermehrung ihrer Zunft bemüht zu sein, und von heute auf morgen wird das gängige Vorurteil gegen das Philosophieren nicht zu beheben sein, zumal es eher Last bedeutet als den Dauergenuß schöner Aussicht auf der Insel der Seligen. PLATON scheint auch für die Zeit danach, da bis auf ein paar störrische Esel die Menge die Philosophierenden anerkennt (499e f.), ziemlich sicher zu sein, daß Bildung und Philosophieren eine Rarität bleiben. Logisch beschlagen dürfte er genügend gewesen sein, um nicht den Fehler zu begehen, aus dem, was tatsächlich war und ist, abzuleiten, daß es so auch später sein werde. Ist er also doch im tiefsten Herzen Naturalist, der griechischen Tradition verhaftet, die seit dem 6. Jahrhundert geneigt war, alles der Physis zuzuschreiben, womit man das peinliche, vorchristliche Theodizeeproblem sich vom Halse geschafft und gleichwohl mittels eines zureichenden Grundes nicht auf die Kontingenz der Ereignisse, von Tatsachenwahrheiten ohne Sinn und Notwendigkeit, sich beschränkt hatte? Oder ist doch die politische Ökonomie der verborgene Vater des prophetischen Gedankens?

Man kann das Ganze interpretatorisch auch mit einem anderen Akzent versehen, der den sehr ausgedehnten, von keinen Klasseninteressen geprägten pädagogischen Überlegungen in der Politeia gerecht zu werden versucht. Da PLATON nirgendwo die These vertritt, daß die empirischen Subjekte gleich seien oder auch bloß gleich gemacht werden könnten, er vielmehr nur im Sinne eines Postulats oder einer Voraussetzung (518d) davon spricht, daß in der Seele eines jeden die Fähigkeit des Denkens einbegriffen sei, und da auch nirgendwo eine Art von *numerus clausus* für Philosophie von ihm in Erwägung gezogen wird, gilt das Interesse des „Realisten“ PLATON gar nicht dem quantitativen, sondern dem qualitativen Problem. Oder mit anderen Worten: PLATONS Zukunftsvision, daß die Sache des Philosophierens einer Minderheit vorbehalten bleiben wird, sollte nicht als eine anthropologische Grundsatzaussage überbewertet werden. Hier liegt nicht seine Sorge. Seine Sorge betrifft einmal, wie der großen, dritten Woge, mit der er die Zuhörer eindeckt – es ist das Konzept der Philosophenherrschaft (473b ff.), wozu m. E. KANT im Zweiten Anhang seines Ewigen Friedens das Gebührende angemerkt hat –, politische Wirklichkeit verschafft werden könne, und sie bezieht sich zum anderen darauf, wie zu verhindern sei, daß sowohl unter dem Titel eines Philosophen, wofür immer er zuständig sei, jeder Beliebige auftreten dürfe (539d), wie auch darauf, daß der berechtigte Verruf, in den selbst die ordentlichste Philosophie durch falsche Bescheidenheit geraten sei (488a ff.), ein schnelles Ende finden möge. Was als äußerstes dem noch hinzugefügt werden kann, ist der Hinweis, daß in der Tat der oblique Blick, der nicht Recht haben, sondern begriffliche Rechenschaft empfangen will, das Mißliche an sich hat, gegen ein unausrottbares, zu absolut-positiven Setzungen drängendes „metaphysisches Bedürfnis“ des Menschen gewendet zu sein.

7. Das Philosophieren und damit die Erfüllung des Bildungsganges des Menschen sind nicht jedermanns Sache. Das ist kein apodiktisches Urteil, und da man nicht der Nasenspitze eines kleinen Kindes oder seinen Erzeugern ansehen kann, was einmal aus ihm werden wird, da im Gegenteil die *Voraussetzung* einer philosophischen Bildsamkeit eines jeden gelten solle, kommt dem pädagogischen Umgang eine eminente Bedeutung zu. Zu besorgen ist, daß keinem versagt wird, am Philosophieren teilzuhaben; nicht minder aber auch, daß im Banne eines überstrapazierten Prinzips Hoffnung, bei dem sich das Bildsamkeitspostulat unter der Hand zu einer Potenz verdichtet oder zu einer mach- und erwerbbaaren Angelegenheit gewandelt hat, nicht mitgeschleppt wird, wer weder will noch kann. Für PLATON ergibt sich daraus – in moderner Terminologie formuliert – vor allem die Problematik des Differenzierens, des Lehrplans und der Lehrweise. In ihnen sieht er erforderliche, der heiklen Aufgabe angemessene Einlösungselemente, damit, soweit es in menschlicher Kraft steht, fallweise durch Erziehung, der dann das Alter mit seinen Erfahrungen zur Seite tritt (487a), das selbst nicht mehr direkt zu lehrende Philosophieren und damit die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung in Gang und auf den Weg gebracht werden. Die Metapher, unter der dieses Werk der Erziehung charakterisiert wird, ist bekanntlich die Peragogé (518d), gerichtet gegen das Installationsverständnis von Paideia bei den Sophisten, aber auch die Differenz betonend zu allem Lehren und Lernen, das sich – durchaus nicht unwichtig – ausschließlich mit der Vermittlung und Aneignung von lebensdienlichen Kenntnissen und Fertigkeiten begnügt.

Mit diesem in der Umwendung der Seele bestimmten Bildungsgedanken spaltet PLATON gewissermaßen das eine pädagogische Geschäft denen gegenüber, die die Elementarunterweisung hinter sich gebracht haben und nicht in Ausbildungsverhältnisse eingetreten sind, ohne daß die Spaltung institutionell sozusagen in eine – eventuell bis zum Gelehrsamkeitsstudium reichende – „höhere“ Tüchtigkeitserziehung und eine grundständige philosophische „Belehrung“ durchschlägt. Von Philosophie ist zunächst einmal überhaupt nicht die Rede, von einer einzigen Stelle (498b i. V. m. 487c) abgesehen, die außer Betracht bleiben kann, da sie primär die unbefriedigende Lage in Athen konterkarieren soll. Das ergibt einen merkwürdigen Befund: So sehr es pädagogisch wesentlich ums Philosophieren geht, so wenig tritt das Philosophieren pädagogisch in Erscheinung! Und das betrifft nicht nur diejenigen, die im Laufe der vorgängigen „musisch-gymnastischen“ Exerzitien oder der Beschäftigung mit den Realien (522b, 533b) durch geistige Einseitigkeit, Oberflächlichkeit, Schwerfälligkeit, Begriffsstutzigkeit oder auch Vergeßlichkeit, sprunghafte Neugierde usw., von Charaktermängeln wie unterentwickelter Wahrhaftigkeit, Arbeitsscheu, fehlender Courage oder Flatterhaftigkeit ganz zu schweigen, sich selbst höchstens bloß eine Art von mittlerer Reife bescheinigt haben, sondern niemandem wird das „*dialégesthai*“ angeboten. Es ist kein „Fach“ *neben* anderen, gehört zu keiner Obligatorik oder in einen Wahlbereich, und auch als Arbeitsgemeinschaft für an philosophischen Problemen Interessierte ist es nicht vorgesehen.

Was mag PLATON bewogen haben, die Philosophie allen Lernenden und Studierenden vorzuenthalten und sie zeitlich vollständig ab- und hintanzusetzen? Warum nimmt er sie nicht in den Kanon dessen auf, was zu lernen oder worauf der Blick umzuwenden ist? Ist er so töricht gewesen, das, was aus sachlichen Gründen wie ein Schlußstein oberhalb aller Lehrgebiete liegend dargestellt werden kann, ohne weiteres in ein zeitliches Nacheinander mit einer scharfen Zäsur dazwischen zu übertragen? Komplizierend kommt noch hinzu,

daß PLATON sehr wohl weiß, daß junge Menschen, aber auch manche Erwachsenen, die ohne besondere Studien als Handwerker sich ihr Brot verdienen, für philosophische Gespräche durchaus aufgeschlossen sind. CHARMIDES, dessen Wohlgestalt SOKRATES ziemlich verrückt macht, ist ein Jüngling von schätzungsweise 17, 18 Jahren, und LYSIS gar geht noch unter Aufsicht eines Sklaven zur Schule (Lysis 208c). Beide jedoch sind wie zahlreiche ihrer Altersgenossen begierig, sich mit SOKRATES zu unterreden, jener über das, was es mit der vielgepriesenen Tugend der Sophrosyne, dieser, was es mit der Freundschaft auf sich habe. Sollte PLATON in den Jahren zwischen der Abfassung der Frühdialoge und der Politeia zu der Auffassung gelangt sein, daß ein zu frühes, urwüchsig dem Leben entstammendes Kosten der Dialektik eher schädlich sei? Die Erfahrung, daß Jungen zwischen 14 und 20 mit dem Abfordern von begrifflicher Rechenschaft und dem (skeptischen) Widerlegen „wie mit einem Spielzeug umgehen“ (539b), klingt doch bereits in der Apologie (23c) an, ohne für SOKRATES zur Folge zu haben, sein Treiben einzuschränken und den unter 30jährigen das Philosophieren zu verwehren. Und eine quantitative Zunahme eines weitgehend sophistisch verschuldeten juvenilen, unverbindlichen philosophischen Dilettantismus, gekoppelt mit Arroganzgebärden oder einer an Verrücktheit gemahnenden Mißachtung von allem und jedem, wird man nicht auf Dauer den Opfern anlasten, wenn man gerecht sein will. Im übrigen dürfte PLATON sich dessen bewußt gewesen sein, daß man das Aufbrechen philosophisch tendierender Probleme nicht künstlich terminieren kann, wenn überhaupt erst einmal unter den Menschen das Staunen und Zweifeln aufgekommen sind. Was also könnten seine vernünftigen Gründe sein, philosophische Verhandlungen auf die lange Bank zu schieben?

Es drängt sich mir die folgende Antwort auf. PLATON eliminiert gar nicht ein sokratisches okkasionelles „*dialégesthai kai syneinai kai exetázein*“, also „Unterreden, Zusammensein und Prüfen“ (Apol. 41c). Ansonsten wäre im Höhlengleichnis das Bild eines von der *Periagogé* bestimmten langen und langsamen Aufstiegs, an dem viele scheitern, weil das Zerbrechen ihrer platten Selbstverständlichkeitsüberzeugungen ihnen unerträglich ist, widersinnig. Was er rigide absondert, ist die systematische, fortdauernd-angespannte Beschäftigung mit dem Logos (539d). Sie gehört ans Ende, nur einigen vorbehalten, die dann während ihrer philosophischen Studien nichts anderes betreiben dürfen. Sie „tasten“ nicht nur sporadisch die Hypothesen „an“, die hinter allem steckende Metaphysik oder die „geheimen Beweisunterlagen“ (G. FUNKE), unter denen alles Meinen und auch alle vernünftigen Aussagen erfolgen. Sie sind gleichsam professionell damit befaßt, die Hypothesen in Richtung auf den voraussetzungslosen Anfang hin zu untersuchen (510b), ihre Gültigkeit möglichen Widerlegungen und Einreden auszusetzen, bestrebt, zur Einsicht in das logisch Bedingende und endlich in den einen bedingenden Logos vorzudringen. Nun aber endet solches Philosophieren als Methode nicht nur nicht mit einer schnellen Lösung; es gibt nicht *die* sag- oder mitteilbare Lösung (vgl. 517b, 506e, 523a, auch: 508d, 533a). Und um dieser Erkenntnis gewachsen zu sein, sie auszuhalten, also das als vernünftig Auftretende reflexiv zu klären und zugleich um die Unabschließbarkeit – und zwar nicht als etwas Negatives – zu wissen, muß einer aus einem vorgeordneten, propädeutischen Bildungsgang unversehr hervorgehen wie im Feuer geprüftes Gold (503a). Denn schließlich sind Philosophieren und Bildung für PLATON kein unverbindlicher Luxus, keine Zierde einer sich selbst genügenden, schönen Seele. Philosophieren ist *für* die Menschen, für die anderen, für die Polis, und wenn wir heute auch nicht mehr damit

das Amt des Herrschens und Gesetzgebens verbinden können, so doch vielleicht die Aufgabe, daß der Philosoph – auf die Gefahr hin, daß ihn keiner beachtet – u. a. dafür einzutreten hat, daß gewisse Fragen beziehungsweise eine bestimmte Fragerichtung weder unter den Tisch fallen noch definitiv beantwortet oder erledigt werden.

Jedenfalls trennt PLATON das systematische Studium der Philosophie ab und plazierte es am Ende, weil es als solches und danach Anforderungen stellt, denen nicht jeder gewachsen ist. Hierfür spricht auch, daß er als große Hürde vor diesem Philosophieren das erfolgreiche Absolvieren der Mathematik in ihrer vierfältigen Ausgestaltung errichtet. Die Gründe für diese uns seltsam vorkommende Bevorzugung zuungunsten anderer relativ hochentwickelter Disziplinen wie Medizin oder Nautik sind im wesentlichen zwei. Zum einen erstrecken sich Zahl und Rechnung auf alles, welches in ihnen sowohl überschaubare Ordnung wie auch (formalen) Zusammenhang erhält. Zum anderen führen sie von der Mehrdeutigkeit des Sinnlichen weg. Die „reine“ Eins oder die „reine“ Gerade sind für PLATON Setzungen des Denkens, und die Gesetze der Geometrie beispielsweise sind nirgendwo durch Erfahrung zu gewinnen, sondern sind reine Konstruktionen, die zwar sich der sinnlichen Veranschaulichung bedienen, aber gerade nicht von daher ihren Beweis beziehen. Kurz: PLATON glaubt, die mathematischen Lehrfächer hülften der Seele, jenes Denken zu entbinden und sich mit ihm zu befreunden, das dann in der Dialektik den Hypothesen auf den Grund gehen soll. Scharf betont er, daß ein Mathematiker noch längst kein Philosoph sei; denn die Axiome der Mathematik sind ihm kein Problem. Aber ohne eine strenge Schulung des rein begründenden Denkens scheint die Gefahr nahezu unabwendbar zu sein, daß Philosophie zum Tummelplatz von Geistreicheleien, Weisheitssprüchen, Vernunftanmaßungen, haltlosem oder überspanntem Gerede über Gott und die Welt oder auch des Wiederkäuens von Philosophemen verkommt. Es mag nun um die von der Mathematik erwartete Gehilfenschaft (533d) bestellt sein wie auch immer; daneben steht pädagogisch die Erwägung, daß Philosophieren als „Haltung“, als Streben nach Erkenntnis und Weisheit eine erprobte Askese und Disziplin zur Bedingung haben.

8. PLATONS Darlegungen über das Philosophieren im Bildungsgang des Menschen geben der Pädagogik heute mancherlei zu denken auf. Ich möchte abschließend auf einiges hinweisen und es als Fragen formulieren.

a) Seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts unterliegt mit steigender Geschwindigkeit der Gedanke der Bildung vielfältigen Wandlungen. Bildung wurde und wird als harmonische Entfaltung aller menschlichen Kräfte, als gesinnungsmäßige Bewußtseinsnormierung, als Ausstattung des Menschen mit Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen, als Emanzipation von Zwängen aller Art, als Identitätssuche und -findung und weiteres mehr verstanden. So sehr auch vernünftige Gesichtspunkte jeweils mit von der Partie gewesen sein mögen und sind, als so wenig haltbar wird man jene Bestimmungen als Erläuterungen des Sinns von Bildung in der Gegenwart zu betrachten gute Gründe haben. Falls man nun nicht mit NIETZSCHE vom unaufhaltbaren „Prozeß des Bildungsverfalls“ (J. L. BLASS) oder vom „Ende der Bildung“ felsenfest überzeugt ist, könnte dann nicht im Philosophieren das heute angebbare Telos allen Erziehens und Unterrichtens liegen? Und es ist klar, daß damit weder PLATONS Philosophie das Wort geredet noch ein zeitloses „Wesen“ der Paideia ausgesprochen noch bloß ein Tribut an die abendländische oder

überhaupt die Kultur entrichtet werden soll. Es geht um eine Richtung des Fragen und Denkens, auf die heute nicht zu verzichten sein und die niemandem grundsätzlich versperrt werden dürfte.

b) Aber ist das Philosophieren selbst noch lehr- und lernbar? Philosophien wird man vielleicht traktieren und gut fassen und behalten können. *Die Philosophie* jedoch ist weder lehr- noch lernbar; denn „man müßte ein Buch vorzeigen und sagen können: sehet, hier ist Weisheit und zuverlässige Einsicht“ (KANT). Ein solches Buch gibt es nicht, und das Leben ist auch kein Buch, das weise macht. Für PLATON fiel darum das Philosophieren aus dem üblichen Lehren und Lernen heraus, und auch KANTS Dictum, daß man „höchstens nur *philosophieren* lernen“ könne, gebraucht den Begriff des Lernens nach eigenem Eingeständnis nicht „im eigentlichen Verstande“ und ganz anders als in den mathematischen und empirisch-historischen Disziplinen. Gleichwohl kann man sich kaum darauf verlassen, daß das Philosophieren quasi von ganz alleine kommt, jedenfalls als etwas, das nicht im rühmlichen Staunen und Zweifeln und in nicht immer gleich rühmlichen Einfällen und Behauptungen verharret. Zwischen der Skylla eines verderblichen direkten Belehrens und der Charybdis, auf philosophische Unterweisung gänzlich zu verzichten, müßte didaktisch irgendwo die Spur verlaufen. Welches ist ihre Gestalt?

c) Gesetzt einmal, PLATON habe sich nicht völlig getäuscht in seinem Befund, daß das Philosophieren nicht jedermanns Sache sei, und auch kein Mythos der Gleichheit habe unsere Augen so verdorben, daß wir zwischen problemaufgeschlossenen und für Anstrengungen der *theoria* nicht zu habenden Schülern und Studenten nicht mehr zu unterscheiden wüßten, welche Möglichkeiten sind uns heute gegeben, Bildung und Philosophieren keinem zu verwehren, aber auch nicht über eine solide Erziehung und Ausbildung hinaus mitzuschleppen, wer weder will noch kann? Könnte im Blick auf die Sekundarstufe II ein diskutabler, wenn auch den Intentionen einer sowieso mißratenen Bildungsreform zuwiderlaufender Lösungsansatz darin bestehen, eine philosophische Propädeutik neuer Art für alle obligatorisch zu machen, allerdings nach einiger Zeit ausscheiden zu lassen oder ausschließen zu dürfen, wer sich als deplaziert erweist? Inhalte dieser Propädeutik könnten sowohl mit den Lebensproblemen (junger) Menschen verknüpfte wie auch geeignete geschichtliche Texte der Philosophie sein, die es streng zu interpretieren und gedanklich nachzuvollziehen gilt, wobei der doppelten Gefahr entgegenzuwirken ist, „mit Gewalt“ unter dem Druck von Zensuren etwas „hervorbringen“ zu wollen (536e) und irgendeine hermeneutisch erschlossene „historische Erkenntnis“ zu einem dogmatischen Lehr- und Lernstück werden zu lassen. So kann man vielleicht „bemerken“ (537a), ob einer die Bedingungen erfüllt, um dem Philosophieren gewachsen zu sein, wenn er, „nach (vielen) Seiten gezogen“, standhaft und wißbegierig bei dem bleibt, was keine Privilegien einbringt.

d) Aber wird in unserem parapädagogischen Zu- und Ausrichtungssystem, dessen Gipfel die Korrespondenz von „Hirnbewirtschaftung“ (BALLAUFF) und Erwirtschaftung von Punkten ist, für eine solche Hinführung ins Philosophieren irgendein Platz sein? Wird nicht eher die Philosophie gänzlich verschwinden, wenn sie nicht ein (Leistungs-)Fach *neben* anderen ist? Aber können Philosophieren und Bildung „geleitet“ werden, sind sie Fächer wie andere? Welchen Voraussetzungen ist jenes Verständnis hörig, das Philosophie als beliebig zu wählendes Fach „anbietet“ und Bildung als Resultante aus Ansprüchen der Gesellschaft und individuellem Bedürfnis definiert?

## Literatur

### a) Benutzte Schriften PLATONS

Platonis opera recognovit brevique adnotatione critica instruxit I. BURNET. Oxonii 1900ff.

PLATON. Sämtliche Werke. Eingeleitet von O. GIGON, übertragen von R. RUFENER. Zürich und München 1974.

### b) Herangezogene weitere Literatur

BALLAUFF, TH.: Die Idee der Paideia. Meisenheim/Glan 1952.

BLASS, J. L.: Die Frage nach dem Ende der Bildung. In: Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Hannover 1975.

BORMANN, K.: Platon: Die Idee. In: SPECK, J. (Hrsg.): Grundprobleme der großen Philosophen. Philosophie des Altertums und des Mittelalters. Göttingen 1972.

FINK, E.: Metaphysik der Erziehung. Frankfurt a.M. 1970.

FISCHER, W.: Über Sokrates, Politik und Bildung. In: STEIN, G. (Hrsg.): Geschichte – Politik – Pädagogik. Kastellaun 1975.

FUNKE, G.: Phänomenologie – Metaphysik oder Methode?. Bonn 1979.

GIGON, O.: Gegenwartigkeit und Utopie. Zürich und München 1976.

KIERKEGAARD, S.: Philosophische Brosamen und Unwissenschaftliche Nachschrift. München 1976.

NATORP, P.: Platos Ideenlehre. Darmstadt 1961.

POPPER, K. R.: Der Zauber Platons. Bern 1957.

SEIDEL, H.: Von Thales bis Platon. Köln 1980.

WITTGENSTEIN, L.: Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt a.M. 1960.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Wolfgang Fischer, Nordstraße 4, 4130 Moers 2